

ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті розглядаються теоретичні проблеми діалогічного підходу до навчання, аналізуються основні закономірності й особливості побудови діалогічного навчання психології у вищій школі та розкривається роль спільної продуктивної діяльності в навчанні як основи діалогічного навчання.

Ключові слова: навчання, вища школа, діалог, діалогічний підхід, діалог культур, репродуктивне навчання, творче навчання.

В статье рассматриваются теоретические проблемы диалогического подхода к обучению, анализируются основные закономерности и особенности построения диалогического обучения психологии в высшей школе и раскрывается роль совместной продуктивной деятельности в обучении как основы диалогического обучения.

Ключевые слова: обучение, высшая школа, диалог, диалогический подход, диалог культур, репродуктивное обучение, творческое учение.

In the article the theoretical problems of the dialogic approach to teaching are examined, basic conformities and features of constructing the dialogic teaching psychology at higher school and the role of joint productive activity are revealed as the bases of the dialogic teaching.

Keywords: studies, higher school, dialogue, dialogic approach, dialogue of cultures, reproduction studies, creative studies.

Постановка проблеми. У сучасній психології й педагогіці все більш глибоко усвідомлюється і досліджується фундаментальна роль діалогу в процесах спілкування, мислення, творчості та розвитку особистості [6; 7; 10 – 16]. Все це дозволяє припустити, що феномен діалогу, його закономірності та механізми відіграють важливу роль і у психології навчання. Діалогічні особливості навчання в середній школі в останні роки досить активно досліджуються в психолого-педагогічній науці. Набагато менш вивчені теоретичні проблеми і методичні закономірності застосування діалогічного підходу у навчальному процесі вищої школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема діалогічного підходу до навчання у вищій школі може бути розглянута в двох ракурсах: у широкому, неспецифічному плані та у специфічно діалогічному плані.

Прикладом широкого розуміння діалогізації навчання є дослідження П.Н.Ермакова і І.В.Абакумової, які розглядають діалог у вищій школі як вихідну форму навчання, що відкриває можливості актуалізації процесів смислоутворення у студентів [7: 121–122]. Автори

характеризують суб'єктну структуру діалогу в навчанні й відзначають такі його види як парний діалог викладача з учнем, діалог вчителя з групою, діалог між групами учнів, діалог «учень–комп'ютер», діалог «навчальна програма – студент» та ін.

Характеризуючи особливості діалогічного навчання у вищій школі, автори підкреслюють його суб'єкт-суб'єктну суть і протиставляють традиційному, суб'єкт-суб'єктному методу навчання. Вони відзначають, що при діалогічному методі вчитель веде діалог й управляє ним, проте це управління має м'яку, непряму, опосередковану форму і виявляється в психологічній і педагогічній підтримці учнів, в навідних питаннях, в акцентах на шляху досягнення дітьми «смислових одиниць життя». Володіючи багатоплановим баченням обговорюваних проблем, вчитель проблематизує їх сприйняття учнями, тобто навмисно протиставляє свою позицію життєвим поглядам учнів і загострює актуальні суперечності і важливі акценти змісту проблем, щоб стимулювати їхню пізнавальну і емоційну активність.

У контексті широкого підходу до діалогізованих систем навчання представляє інтерес дослідження В.Т.Кудрявцева і Г.К.Уразалієвої [10: 122–124], які розглядають проблему навчання як процес засвоєння культури в ході спільної діяльності викладачів та учнів (студентів). Автори виділяють три типи спільної діяльності в процесі навчання.

Перший тип спільної діяльності побудований на репродуктивно-виконавських засадах і націлений на оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Вчитель повністю і наперед визначає програму навчання, по суті справи, зводячи до мінімуму не тільки «зону найближчого розвитку», але й перспективи майбутнього розвитку.

У другому типі спільної діяльності можливе проблемне навчання і вирішення творчих завдань, а також здійснюється імітація пошуку і ухвалення рішення в науковій, художній та інших видах діяльності. Але вчитель, викладач, як і раніше, є «закінченими носіями» заданої суми знань і провідним суб'єктом спілкування і мислення.

У третьому типі спільної діяльності зміст навчання і виховання, методи і прийоми взаємодії з учнями задають лише приблизні орієнтири діяльності вчителя. Тут творче залучення дитини до різних фрагментів людської культури розгортається через спільну діяльність з дорослим (або іншою дитиною) в ситуації невизначеності, для подолання якої необхідне формування раніше відсутніх здібностей. Така діяльність набуває форми розвивального спілкування, метою якого є не засвоєння знань, умінь і навичок, не культуральне забезпечення процесів виробництва і відтворення речей, а саморозвиток творчих потенцій людини та духовний саморозвиток.

Концепція трьох типів спільної діяльності в навчанні В.Т. Кудрявцева і Г.К. Уразалієвої [10] принципово співзвучна уявленням діалогічної методології про об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні дії-взаємодії [9; 5; 6]. Проте ця концепція не розкриває багатьох важливих принципів і особливостей діалогічного навчання в теоретичному і методико-практичному планах.

Мета дослідження – теоретичний аналіз діалогічних основ навчання у вищій школі з погляду специфічно-діалогічного підходу. Таке дослідження дуже актуальне тому, що коло досліджень психологічних особливостей специфічно-діалогічного підходу до навчання у вищій школі дуже обмежене.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо кілька цікавих варіантів розробки і впровадження діалогічних методів навчання у вищій школі.

Можливості організації діалогу в учбовому курсі «Вступ до психології» розкриває Е.Е.Соколова [15]. Замість погляду на кардинальні проблеми психології використовується діалогічна форма подачі й обговорення матеріалу із студентами. Автор вважає, що діалогічна форма мислення є універсальною і направленою на пізнання суб'єкта і тому будує аналіз найбільших проблем психології у формі «діалогів» мислителів різних епох, що висловлюють різні точки зору на одні й ті ж проблеми. Виклад кожного розділу будується за принципом гегелівської тріади: «теза» – антитеза – «синтез». Для організації діалогу на семінарських заняттях часто використовується розділення групи студентів на три підгрупи – «прихильники» якої-небудь точки зору, її «супротивники» та ті, що «примиряють». Керівник семінару виступає як «диригент» групової дискусії, який направляє її в русло пошуку істини.

Як метод активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні історико-педагогічних теорій і систем розглядає діалог Н.А. Гвоздева [3: 157–158]. Вона вважає, що діалоги на заняттях з історії педагогічних теорій і систем можуть бути еталоном руху наукової думки від констатації

конкретних фактів і явищ до узагальнень, законів, понять і систем. На думку дослідниці, пізнавальна активність студентів протікає особливо активно, якщо в ході діалогу вони самостійно знаходять схожі й несхожі особливості й риси різних педагогічних теорій і систем.

Н.А. Гвоздева підкреслює, що багато можливостей для діалогізації учбового процесу надають семінарські заняття. При цьому одна частина питань направлена на виявлення переваг різних систем і теорій освіти, а інша частина безпосередньо слугує формуванню пізнавального інтересу і психолого-педагогічного мислення студентів.

Л.М. Попов розробив методи залучення до діалогу, які мають декілька рівнів: внутрішньособ'єктне спілкування, спільно-послідовний виклад думок, полемічна взаємодія і ділове обговорення проблеми однодумцями [14: 148–149]. На рівні внутрішньо-суб'єктного спілкування виступаючий ставить одну або декілька проблем, висуває гіпотези і на очах аудиторії веде пошук рішення, звертаючись до свого досвіду. Слухачі при цьому залучаються до внутрішнього діалогу і співпереживають лекторові. На рівні спільно-послідовного викладу думок комунікативна діяльність організовується за типом круглого столу, де є декілька учасників, певний сценарій обговорення теми і ведучий, який регулює послідовність виступу учасників. Важливими є полемічна взаємодія з різноманітними формами протиріч та дискусії між прихильниками протилежних або різних точок зору. Але ділове обговорення проблеми направлене на сумісний пошук вирішення актуальної проблеми.

Діалогізація навчання може охоплювати не тільки повну і цілісну структуру учбової діяльності, але й окремі її компоненти. Наприклад, С.І.Нартова-Бочавер розробила діалогічний підхід до контрольних оцінних функцій і форм навчання [13: 135–136]. Вона виділяє два рівні діалогу на учбовому іспиті: навчально-діагностичний і особистісно-смысловий. Також передбачається, що навчальний діалог залежить від таких типів особистості викладача як Добряк, Подвижник, Фахівець, Сторонній, Непередбачуваний, Деспот і т.ін.

Один з найбільш серйозних науково-психологічних підходів у вивченні, обґрунтуванні і впровадженні діалогічних методів в практику вузівського навчання створила В.Я.Ляудіс зі своїми співробітниками [12; 16]. Вона розглядає психолого-педагогічні проблеми і закономірності навчання у вищій школі не тільки з погляду уявлень психології і педагогіки активних методів навчання, а й з позиції ідей і принципів психології формування навчальної діяльності студентів [16]. Психодідактична концепція навчання В.Я.Ляудіс і технологія формування спільної учбової діяльності студентів глибоко співзвучні ідеології та технології активних методів навчання, а також споріднені діалогічному підходу до активних методів навчання у вищій школі.

В.Я.Ляудіс виходить з того, що формування навчальної діяльності – це перш за все процес утворення суб'єкта цієї діяльності, процес розвитку особистості в ході навчання. Це означає, що для формування учбової діяльності необхідне не тільки освоєння структури діяльності учення, але й актуалізація системи соціальних відносин у ситуаціях навчання [16; 103–104]. Перехід від уявлень про «метазнання» і «метакогніції» в сферу «металінгвістичного» і «метапсихологічного» (онтологічного, діалогічного) розуміння навчальної діяльності дозволив В.Я.Ляудіс вийти за рамки об'єктно-індивідуалістичних уявлень про навчання і розкрити суб'єктно-міжперсональну сутність людського учіння, що впритул наблизило її до діалогічного трактування процесу навчання.

У структурі учбової ситуації В.Я. Ляудіс виділяє чотири змінних: організований зміст навчального процесу, процедури засвоєння учбового змісту і узагальнених способів учбової діяльності, систему навчальних взаємодій і взаємин між викладачами і студентами, динаміку взаємозв'язку всіх вказаних змінних впродовж навчання. На наш погляд, ці змінні відображають такі основні виміри (іпостасі) діалогу як сфери події, співбуття, самотуття і процесу міжлюдської взаємодії в учбовій діяльності.

В.Я.Ляудіс вважає, що кардинальною особливістю навчальної співпраці є її релятивність і контекстуальність, які є конституюючими засадами діалогічності «міжлюдської» взаємодії.

Розробка категорії спільної учбової діяльності дозволила висунути таку одиницю аналізу і проектування новоутворень особистості в процесі навчання як ситуація спільної продуктивної діяльності викладача зі студентами. Очевидно, що введення міжсуб'єктних взаємодій, актуалізація «особистісного» характеру навчальної діяльності і вихід за рамки парадигми ізольованого суб'єкта є взаємозалежними і взаємодоповняльними підставами концепції спільної навчальної діяльності, які виражають фундаментальні аспекти діалогічного розуміння спільної учбової діяльності.

Під спільною навчальною діяльністю В.Я.Ляудіс розуміє «...особливий тип соціально організованих взаємодій і взаємин між вчителем і учнями, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння за рахунок створення спільності сенсів, цілей, способів досягнення результату і формування саморегуляції індивідуальної діяльності за допомогою форм співпраці між всіма учасниками процесу учіння, що змінюються» [16: 109].

Дане визначення спільної навчальної діяльності (так само, як і вищезгадані змінні ситуації спільної учбової діяльності) відображає такі основні виміри (іпостасі) діалогу як сфери процесу, події, співбуття, самотуття та іншобуття міжлюдської взаємодії в учбовій діяльності, що відкриває можливість діалогічного аналізу.

На відміну від кооперації індивідуальних зусиль, відтворюючих індивідуальну діяльність, спільна навчальна діяльність здійснює зміни в суб'єктові учбової діяльності і тим самим творить нового суб'єкта.

У дослідженнях В.Я.Ляудіс виділяється від трьох до семи форм навчальної співпраці: 1) входження до діяльності, 2) розділена дія, 3) імітована дія, 4) підтримана дія, 5) саморегульовальна дія, 6) самоспонукальна дія, 7) самоорганізаційна дія [12, 16]. З діалогічної точки зору цікаво відзначити, що засоби досягнення цілей спільної діяльності є органічним взаємопроникненням форм і рівнів співбуття й самотуття в ході учбової діяльності.

Способи (операції) спільної діяльності представлені циклами взаємодії, які за аналогією з циклами спілкування можна розглянути як елементарні одиниці спільної діяльності. За змістом цикли взаємодії дуже багатоманітні й відповідають функціональній структурі діяльності: мотивуючі, цілепокладаючі, орієнтуючі, плануючі, контролюючі, оцінюючі, смислоутворюючі й т. ін.

Різноманіття змісту циклів взаємодії означає функціональну автономність циклів від їх безпосереднього предметно-тематичного змісту і детермінацію функціональності циклів залежно від контексту і композиції змісту і функцій вихідних і передуючих циклів спільного навчання. Зміст циклів, що розвиваються внаслідок цього, створює можливість продукування майже безмежної кількості функцій цих циклів (а це означає створення величезної різноманітності способів спільної діяльності).

В.Я.Ляудіс підкреслює, що Л.С.Виготський говорив про багатоступеневе управління розвитком процесу навчання і виділяв три фази цього процесу: від зовнішньої інтерпсихічної форми (відповідною трьом першим формам співпраці у вищенаведеній типології) до внутрішніх, інтрапсихічних утворень і потім до «третинної функції» – до нових, рефлексивних зв'язків між психічними процесами [2].

Аналіз моделей організації спільної учбової діяльності, здійснений В.Я.Ляудіс, показує, що найвищу продуктивність з погляду «особистісної» складової результату учення мають ситуації спільної продуктивної діяльності, яка і розглядається як одиниця аналізу становлення особистості у процесі учіння. Таке розуміння продуктивності спільної учбової діяльності дуже близьке до психологічних уявлень про одвічно творчий характер діалогу.

Спираючись на положення Л.С.Виготського про випереджаючу роль навчання в психічному розвитку, В.Я.Ляудіс виділяє два основних принципи організації цілісної учбової ситуації спільної продуктивної діяльності.

Перший принцип – смисловий спадкоємності в організації учення – передбачає формування діяльності на всіх етапах навчання, виходячи з провідної ролі смислопокладання і цілеутворення в самоорганізації особистості. Фактично, даний принцип затверджує постійну свідомість циклів спільної учбово-пізнавальної діяльності як універсальну свідомість діалогу (як відомо, М.М.Бахтін підкреслював, що «смисли – це відповіді на питання») [1].

Другий принцип – адекватність форм спільної діяльності вчителя з учнями і форм взаємодій самих учнів один з одним рівням засвоєння предметного змісту і рівням саморегуляції всіх функціональних компонентів навчальної діяльності [16: 113]. Конкретним втіленням цього принципу є розробка семи форм спільної діяльності, які відповідають позиції викладача і студентів на різних рівнях і етапах їх навчальної співпраці.

Нам видається, що даний принцип утворює ідею релятивістської доступності рівнів навчання, яка природно переходить у діалогічну ідею динамічної релевантності змісту, форм і рівнів спільного навчання потребам і можливостям учасників процесу сумісного навчання. В.Я.Ляудіс підкреслює, що ситуація спільної продуктивної діяльності – це динамічний

інструмент самоорганізації особистості, який перетворюється по ходу навчання і забезпечує провідну роль смислоутворення й цілепокладання на всіх етапах навчання.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз основних концепцій діалогічного навчання у вищій школі свідчить про фундаментальність діалогічного розуміння навчальної діяльності студентів вищих учбових закладів. Наше дослідження показує, що діалогічний підхід до навчання у вищій школі має значні можливості теоретичної, методичної і практичної реалізації. Внаслідок цього розвиток діалогічного підходу до навчання у вищій школі є важливим завданням і перспективою подальших психолого-педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. // Собр. соч. в 6-ти т. – Том 1. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Гвоздева Н.А. Диалог как метод активизации познавательной деятельности студентов // Нормы человеческого общения. Тезисы докладов международной научной конференции /Н.А. Гвоздева. – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ 1997. – С. 157–158.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Дьяконов Г.В. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід / Г.В. Дьяконов // Соціальна психологія. – №(5) – 2004. – С. 82–96.
6. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г.В. Дьяконов. – Кировград: РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
7. Ермаков П.Н., Абакумова И.В. Диалог в обучении как технология смысло-бразования учащихся // Психология общения: социокультурный анализ. Материалы Международной конференции / Под ред. А.А.Бодалева, П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской / П.Н. Ермаков, И.В.Абакумова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С.121–122.
8. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
9. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – С.41–49.
10. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Обучение как усвоение культуры в процессе совместной деятельности / В.Т.Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. – Л.: АН СССР, 1990. – С.122–124.
11. Курганов С.Ю. Диалог с античностью как предмет учебной деятельности третьеклассников / С.Ю. Курганов // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. – Л.: АН СССР, 1990. – С.97–99.
12. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 82 с.
13. Нартова-Бочавер С.И. Два рівні діалогу в учбовому екзаміні // Майєвтика у системі психологічних знань. Тези Міжнародної наукової конференції. / С.И.Нартова-Бочавер – Київ, 1993. – С.135–136.
14. Попов Л.М. Методы вовлечения в диалог // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция / Л.М. Попов. – Л.: АН СССР, 1990. – С.148–149.
15. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. Хрестоматия с комментариями по курсу “Введение в психологию”. / Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 1997. – 653 с.
16. Формирование учебной деятельности студентов. Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дьяконов Геннадій Віталійович – доктор психологічних наук, професор, завкафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.